

Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : point d'appui au développement d'une école plus inclusive

Dr Isabelle NOËL

Professeure HEP

Haute école pédagogique Fribourg (Suisse)

Prof. Dr Tania OGAY

Université de Fribourg (Suisse)

Département des sciences de l'éducation

Résumé : Les visées intégratives et inclusives assignées à l'école ordinaire questionnent non seulement le travail avec les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, mais plus largement avec la diversité des élèves d'une classe. À partir d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) menés auprès de jeunes enseignants primaires en Suisse, cet article rend compte et discute des formes de réponses qu'ils développent, accompagnés d'autres intervenants, pour travailler avec la diversité des élèves de leur classe. L'analyse qualitative menée à travers le prisme du « *carré dialectique de la différence culturelle* » (Ogay et Edelmann, 2011) a mis en évidence des formes de réponses s'inscrivant entre les valeurs égalité et diversité. Nos résultats montrent la nécessité de conscientiser chez les enseignants la tension entre l'égalité et la diversité afin qu'ils puissent mettre en œuvre des pratiques de différenciation s'inscrivant dans les fins et défis de l'école inclusive.

Mots-clés : Différenciation pédagogique - Élèves présentant des besoins éducatifs particuliers - Gestion de la diversité - Inclusion scolaire - Intégration scolaire.

Making sense of and managing diversity between the values of equality and diversity: a starting point for a more inclusive school

Summary: The mainstreaming and inclusive education goals assigned to regular schools raise questions about how to work with student diversity. Drawing from comprehensive interviews (Kaufmann, 2007) conducted with beginning primary school teachers in Switzerland, this article presents and discusses a variety of responses developed by these teachers, along with other professionals and school staff, to work with student diversity in their classroom where there is a child with special educational needs. Qualitative data analysis based on the "*dialectic square of cultural difference*" (Ogay & Edelmann, 2011) allowed to identify a variety of responses from teachers located in between the values of equality and diversity. Our results show the necessity to make teachers aware of the tension between equality and diversity, enabling them to implement practices of differentiated instruction attuned to inclusive education.

Keywords: Differentiated instruction - Diversity management - Inclusive education - Mainstreaming - Special educational needs students.

PROBLÉMATISATION AUTOUR DE LA GESTION DE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES

Diverses politiques institutionnelles pour gérer la diversité des élèves, entre séparation et inclusion

Face au défi que représente la gestion de la diversité des élèves, l'optique première a consisté à regrouper certains élèves afin de leur aménager un contexte approprié à leurs besoins, hors des murs de l'école dite ordinaire (Lambert, 1986). Dans cette optique, l'élève handicapé est vu comme essentiellement différent des autres et la constitution des classes, les contenus pédagogiques et la formation des enseignants doivent eux aussi être différents (Lambert, 1986). À la fin des années 1960, alors que l'enseignement spécialisé est en plein essor, trois phénomènes connexes participent à un changement progressif de regard sur l'éducation des élèves considérés comme handicapés (Beauregard et Trépanier, 2010). Tout d'abord, des parents se regroupent pour défendre les droits de leurs enfants et revendiquer une scolarisation dans les mêmes lieux que les élèves dits normaux. Ensuite, les premiers doutes quant à l'efficacité d'un enseignement spécial séparé apparaissent : Dunn (1968) met par exemple en garde contre l'effet d'étiquetage, les répercussions de la séparation sur le concept de soi ou l'efficacité du rendement scolaire dans des structures séparées. À cela s'ajoute l'apparition, dans les années 1970, des principes de normalisation et de valorisation des rôles sociaux (Bank-Mikkelsen, 1969 ; Nirje, 1969 ; Wolfensberger, 1972). Appliqués à l'école, ces principes plaident pour une scolarisation ou une réintégration des élèves handicapés ou en difficulté scolaire dans le milieu le plus proche des conditions dites normales. Comme le souligne Barthassat (1995), « *l'intégration ou le maintien en classe ordinaire est préconisé chaque fois que correspondent les capacités de l'enfant à s'intégrer et celles du milieu à se transformer* » (p. 32). L'intégration demeure ainsi conditionnelle et les élèves doivent en quelque sorte prouver qu'ils parviennent à fonctionner au sein de l'école ordinaire. Cependant, l'idée que les obstacles à la participation scolaire et sociale de certains élèves ne proviennent pas uniquement de leurs caractéristiques individuelles fait son chemin, notamment avec la publication de la classification internationale du fonctionnement et du handicap (OMS, 2001). En reconnaissant l'importance du contexte et des conditions d'accueil, on prend conscience que l'encouragement de la scolarisation de ces élèves nécessite un changement du fonctionnement global du système éducatif. Le concept nouveau d'inclusion scolaire incarne ce changement de perspective. Il fait rupture avec les conceptions de l'intégration privilégiant des dispositifs d'accompagnement à l'intention de certains élèves et soutient une transformation de l'école afin qu'elle puisse prendre en compte tous les élèves dans leur diversité (Carrington, 1999 ; Plaisance, Belmont, Véryllon et Schneider, 2007).

Diverses réponses pédagogiques à la gestion de la diversité au nom d'un même principe, la différenciation

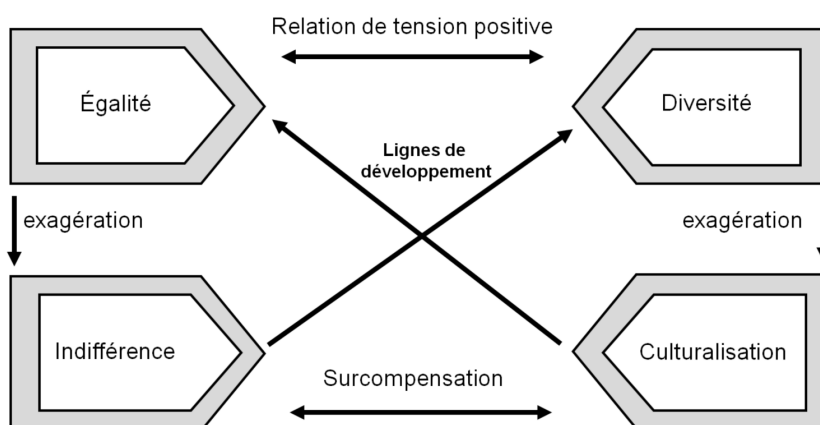
Les différentes options brièvement présentées ci-dessus engendrent des réponses pédagogiques différentes de la part des enseignants et équipes éducatives. Ces réponses ont souvent trouvé un ancrage ou une forme de justification dans le concept

général de différenciation pédagogique, concept polysémique porteur actuellement d'un certain flou. En effet, la différenciation pédagogique est encore souvent associée aux élèves à risque d'échec dans une logique essentiellement compensatoire, ainsi que l'énonce Perrenoud (2012) : « *La différenciation se situe résolument dans la perspective d'une "discrimination positive," d'un refus de l'indifférence aux différences et d'une politique de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux compétences. Elle vise donc en priorité les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement.* » (p. 26). Gillig (1999) rappelle que certains promoteurs de la pédagogie différenciée ont pris leurs références dans l'enseignement spécialisé, caractérisé d'abord par le principe d'individualisation des parcours et des réponses pédagogiques en fonction d'un diagnostic. Cependant, Astolfi (2008) insiste sur la nécessité de distinguer pédagogie différenciée et pédagogie de soutien. Selon lui, la pédagogie de soutien, centrée expressément sur un élève ou un petit groupe d'élèves en difficulté, permet de « *maintenir une pratique traditionnelle dans le cadre simultané tout en ayant tenté quelque chose face à l'hétérogénéité des élèves* » (p. 93). Or, la pédagogie véritablement différenciée reconnaît les différences et s'appuie dès le départ sur la diversité des élèves jugée naturelle et normale. Selon Astolfi (2008), « *en jouant de ses ressemblances avec la pédagogie différenciée, la pédagogie de soutien paraît acceptable comme mode de régulation du mode simultané. Elle en capture certaines vertus, sans opérer le renversement que celle-ci suppose. Elle témoigne ainsi d'une certaine ouverture pédagogique, mais sans bouleverser le fonctionnement en place* » (p. 93). L'implantation du concept d'intégration scolaire avec ses définitions et ses mesures d'aide centrées sur les élèves ayant des besoins particuliers a certainement contribué à inscrire ou renforcer la compréhension du concept de différenciation pédagogique en tant que pratique pour certains et non pour tous. Cependant, selon la définition désormais reconnue de Perrenoud (1997), différencier c'est « *faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui* » (p. 9). De l'avis de Meirieu (1996), cette définition s'inscrit dans un projet qui fédère l'ensemble des textes et propositions autour du concept de différenciation, à savoir « *introduire des chemins adaptés aux besoins, aux profils, aux types de rapport au savoir, aux motivations des élèves pour que, par des itinéraires différents, tous puissent s'approprier les mêmes savoirs* » (p. 7). Même si cela n'est pas très explicite, ces définitions renvoient à une conception de la différenciation au service de la diversité des individus composant le groupe. Cette vision de la différenciation semble trouver un nouveau souffle lorsque thématisée dans le contexte de l'école inclusive. S'inscrivant clairement dans le paradigme de l'inclusion scolaire, Prud'homme et Bergeron (2012) proposent une définition de la différenciation indissociable d'une dimension collective, voire communautaire selon laquelle « *l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension* » (p. 12). Dans cette optique, c'est l'ensemble de l'équipe pédagogique qui se questionne quant à la planification et la gestion de situations pédagogiques qui favorisent la progression et le développement de l'autonomie de tous les élèves (Paré et Prud'homme, 2014).

Un enjeu central face à la gestion de la diversité des élèves

À l'image de ce qu'affirme Thomazet (2010), l'ouverture de l'école à la différence suppose la réponse à une « *double contrainte* » : rejoindre les besoins de chaque élève, tout en faisant en sorte que les adaptations mises en œuvre soient intégrées aux dispositifs ordinaires. Cette nécessaire tension entre le *pour chacun* et le *pour tous* constitue un enjeu central lorsqu'il s'agit de penser et mettre en œuvre la gestion de la diversité des élèves. Pour rendre compte de ces tensions dans le champ de l'éducation interculturelle, Ogay et Edelman (2011) proposent un outil heuristique, le carré dialectique de la différence culturelle, développé sur la base du carré dialectique des valeurs (Helwig, 1967 ; Schulz von Thun, 1997).

Figure 1 : Carré dialectique de la différence culturelle (Ogay et Edelman, 2011, p. 59)



[Sources: Helwig 1967; Schulz von Thun 1997; Edelman 2007]

Le carré dialectique de la différence culturelle illustre la manière dont les valeurs convoquées par les acteurs sont en relation les unes avec les autres lors de situations de gestion de la différence culturelle (Ogay et Edelman, 2011). Dans la partie supérieure du carré, les valeurs d'égalité et de diversité se trouvent dans un rapport de tension positive car l'une ne peut se passer de l'autre et *vice-versa*. En effet, pour demeurer positive, une valeur doit être contrebalancée par une valeur opposée au risque de basculer dans un excès contreproductif. Ainsi, à trop vouloir prôner et mettre en avant la valeur diversité, le risque de basculer dans une forme de culturalisation présente dans le deuxième étage du carré existe : ce faisant, l'individu n'est vu qu'à travers sa culture et les déterminants qui lui sont attribués, il est en quelque sorte enfermé dans sa culture et réduit à celle-ci. De ce fait, la valeur égalité, qui met l'accent sur les ressemblances et le droit à un traitement égal quelle que soit l'appartenance de la personne, ne peut être évincée. Mais à nouveau, si celle-ci est trop fortement privilégiée, le risque existe de tomber dans une indifférence et une non prise en compte des spécificités de la personne elle-même problématique. En lien à l'école, la valeur égalité réclame la reconnaissance

des similitudes entre les élèves afin qu'ils puissent être reconnus dans leur rôle universel d'élèves et vivre les situations collectives propres à un groupe d'élèves. La valeur diversité implique la reconnaissance des différences et spécificités des élèves, condition pour qu'elles puissent être prises en compte. Pour signifier cette interdépendance positive entre les valeurs égalité et diversité, Ogay et Edelman (2011) parlent de *tension dialectique*.

BRÈVE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE, DE LA MÉTHODE ET DE L'AXE ANALYTIQUE FAISANT L'OBJET DE CET ARTICLE

La recherche (Noël, 2014) à la base de cet article porte sur les discours de jeunes enseignants des degrés préscolaires et primaires confrontés à l'accueil d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers durant leur première année de pratique professionnelle. Elle vise notamment à mieux comprendre l'évolution de la manière de penser la notion de besoins éducatifs particuliers ainsi que les formes de réponses envisagées et proposées pour ces élèves et plus largement la gestion de la diversité des élèves en classe ordinaire. L'approche épistémologique et méthodologique adoptée pour cette recherche privilégie la compréhension des significations construites socialement et interprétées par les acteurs, ici les jeunes enseignants. À la suite de Maxwell (1999), il s'agit de « *comprendre la signification pour la population étudiée des événements, des situations et des actions dans lesquelles elle est impliquée, ainsi que l'analyse qu'elle fait de ses expériences* » (p. 42). Ainsi, la priorité va à la description et à la compréhension des expériences quotidiennes des acteurs, au sens qu'ils donnent à leurs actions et à ce qui se passe autour d'eux. Pour expliciter le lien entre action et signification, nous nous référons à Crahay (2010) pour qui « *une action comprend le comportement physique plus les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui* » (p. 36). Ces significations sont donc à chaque fois individuelles : elles concernent un individu particulier et une même action pourra avoir des significations différentes selon les acteurs. Mais ces significations sont également profondément ancrées dans un contexte socio-historique qui les influence en profondeur (Miles et Huberman, 2003). Afin de capter ces significations, 45 entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) ont été menés auprès de 15 jeunes enseignants primaires fraîchement diplômés de la Haute école pédagogique de Fribourg (Suisse), accueillant au moins un élève ayant des besoins éducatifs particuliers. La récolte de données a eu lieu en trois temps durant l'année scolaire 2009-2010 : avant la prise de fonction, à la fin du premier semestre d'enseignement et au terme de la première année d'enseignement. L'analyse des données a été réalisée sur la base du modèle itératif proposé par Miles et Huberman (2003). Les données brutes provenant des entretiens ont tout d'abord été condensées et ordonnées au moyen du logiciel N'Vivo en utilisant un système mixte de création des catégories de codage : certaines catégories proviennent du cadre théorique de la recherche alors que d'autres se sont révélées de manière inductive, au fur et à mesure de sa progression. Nous avons ensuite conçu progressivement des manières de représenter certaines régularités, certains mécanismes, certaines séquences liant les phénomènes entre eux, tout en revenant sans cesse aux contenus des entretiens afin de tester les significations proposées

et de vérifier que les conclusions émises trouvaient bien leur fondement dans les propos des répondants. Les différents cas ont ensuite été comparés entre eux aux différents temps de la recherche (temps 1, temps 2, temps 3) et certaines dimensions ont été examinées de manière longitudinale.

Dans le cadre de cet article, nous rendons compte d'une analyse ciblée sur les formes de réponses proposées et mises en œuvre par les jeunes enseignants pour gérer la diversité des élèves comprenant un ou des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette analyse a été réalisée à travers le prisme du *carré dialectique de la différence culturelle*, modèle heuristique développé par Ogay et Edelmans (2011) et présenté à la fin de la première partie de cet article. Chaque entretien de la recherche a été analysé selon cette perspective. Dans cet article, notre but est de rendre explicites les tensions entre les pôles égalité et diversité thématiques dans le *carré dialectique de la différence culturelle*, les illustrant par des verbatims tirés des entretiens.

ANALYSE

L'analyse des entretiens a tout d'abord permis de mettre en évidence un phénomène de « *handicapisation* » (Gremion, Noël et Ogay, 2013) faisant écho à celui de culturalisation mis en évidence par Ogay et Edelmans (2011). Par *handicapisation*, nous entendons le fait d'enfermer et de réduire l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers à son handicap, son trouble ou ses difficultés. Ceci se produit lorsqu'il y a exagération du côté du pôle diversité. Le phénomène de *handicapisation* peut prendre différentes formes présentées ci-dessous. Ces différentes formes ont été soit évoquées explicitement par certains participants qui en ont pris conscience au fur et à mesure de la recherche, soit inférées à partir de leurs discours :

- **Surprotection** : l'enseignant protège exagérément l'élève, lui demande moins qu'aux autres ou fait en sorte qu'il ne soit pas confronté à certaines situations sous prétexte qu'il est handicapé.
- **Pitié** : l'enseignant a pitié de l'élève et ne le voit qu'à travers les difficultés qu'il présente.
- **Sous-estimation des capacités de l'élève** : les attentes de l'enseignant envers l'élève ne correspondent pas à ses capacités réelles. Elles sont sous-estimées dû à la connaissance d'un diagnostic.
- **Focalisation induisant un paradoxe de l'aide** : la prise en charge proposée assiste l'élève, ce qui l'empêche de développer son autonomie.
- **Focalisation induisant une stigmatisation** : une prise en charge séparée et ciblée sur l'élève participe à l'accentuation de la différence.
- **Individualisation excluante ou à risque d'exclusion** : l'élève fait systématiquement des activités différentes des autres élèves. Il est présent en classe, mais son vécu est totalement séparé de celui des autres élèves.
- **Sur-sollicitation des spécialistes** : l'enseignant a tendance à *sursignaler* et à vouloir faire intervenir un spécialiste à la moindre difficulté.

Au contraire, lorsque c'est le pôle égalité qui est trop fortement privilégié, les besoins éducatifs particuliers de l'élève risquent d'être occultés au nom du principe

consistant à privilégier un traitement égal pour tous. Il s'agit d'une forme d'ignorance des besoins de l'élève qui peut se manifester ainsi :

- **Pas de prise en compte des caractéristiques propres à l'élève** : l'élève doit faire la même chose que les autres et bénéficier du même cadre de travail. Il manque d'adaptations propres à ses besoins.
- **Absence d'aide** : l'élève ne bénéficie pas de l'aide dont il a besoin pour participer socialement et/ou effectuer certains apprentissages.
- **Une forme d'oubli** : l'élève est présent physiquement, mais il décroche ou fait ce qu'il peut sans que l'enseignant n'intervienne ou ne vérifie sa compréhension.
- **Sous-sollicitation des spécialistes** : l'élève manque des soutiens thérapeutiques ou spécialisés dont il aurait besoin.

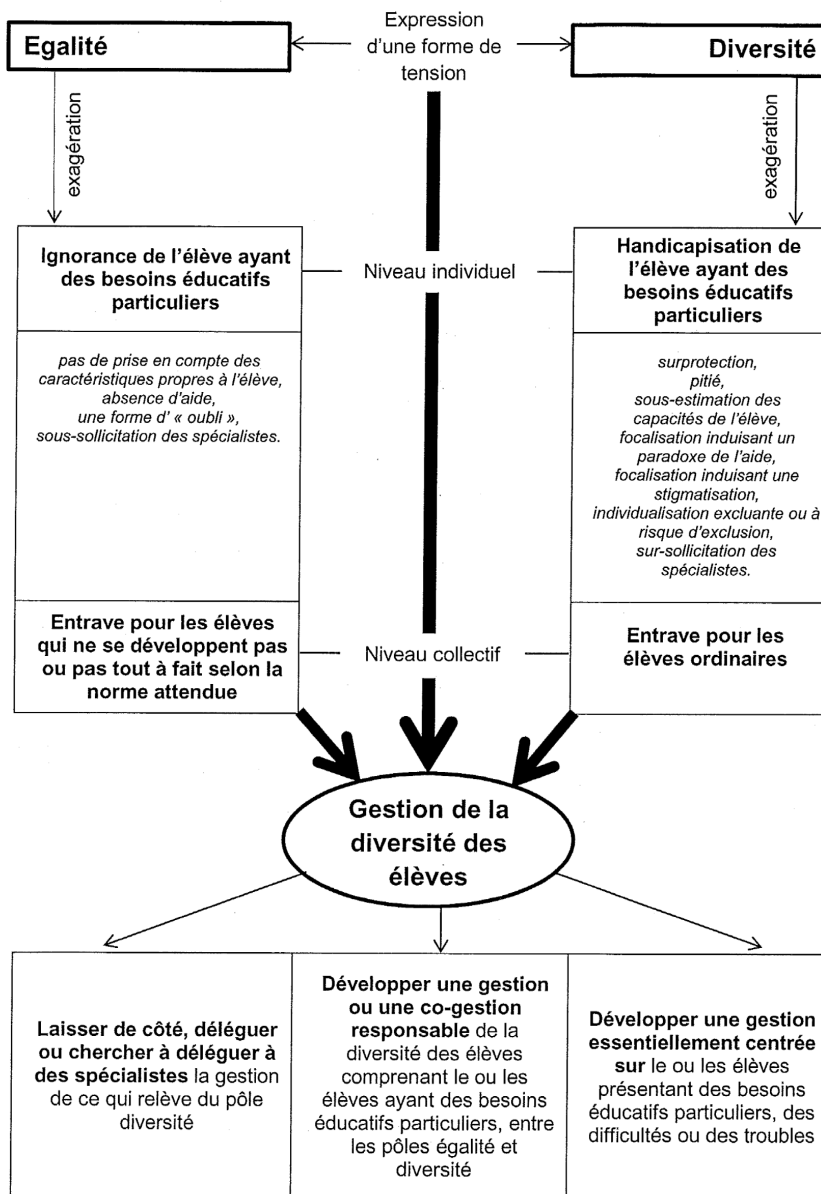
Alors que Ogay et Edelman (2011) thématisent l'exagération dans un pôle ou dans l'autre essentiellement en rapport au niveau individuel (effet sur la personne), l'analyse des discours des jeunes enseignants montre également les conséquences d'une telle exagération sur le plan collectif. Ainsi, un excès dans le pôle diversité peut engendrer une entrave pour les élèves ordinaires qui risquent de manquer d'attention. *A contrario*, un excès dans la valeur de l'égalité risque d'entraver les élèves qui ne se développent pas ou ne réagissent pas selon les normes attendues (les élèves institutionnellement désignés comme ayant des besoins éducatifs particuliers certes, mais également les élèves qui présentent certains besoins ou difficultés sans pour autant bénéficier d'une mesure d'aide).

L'analyse des entretiens a également permis de mettre en évidence trois formes de réponses développées par les jeunes enseignants accompagnés d'autres intervenants pour travailler avec la diversité de la classe comprenant un ou des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces trois formes s'inscrivent entre les pôles égalité et diversité thématisés dans le carré dialectique de la différence culturelle (Ogay et Edelman, 2011) :

- **laisser de côté, déléguer ou chercher à déléguer à des spécialistes** la gestion des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, donc ce qui relève du pôle diversité (gestion globale privilégiant la valeur de l'égalité) ;
- **développer une gestion ou une co-gestion responsable de l'élève** qui a des besoins éducatifs particuliers, plus largement de la diversité des élèves telle qu'elle se présente dans son contexte, entre les pôles égalité et diversité (gestion globale qui prend en compte les tensions entre les pôles égalité et diversité) ;
- **développer une gestion essentiellement centrée sur le ou les élèves** présentant des besoins éducatifs particuliers (gestion globale privilégiant le pôle diversité).

L'ensemble de ces considérations est synthétisé dans la figure suivante :

Figure 2: La gestion de la diversité des élèves comprenant des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au bénéfice d'une mesure d'aide



Afin d'illustrer les positionnements entre les pôles égalité et diversité ainsi que les diverses formes de réponses qu'elles engendrent, nous avons choisi les cas de

trois jeunes enseignants dont nous commentons des verbatims choisis à chacun des temps de la recherche.

Le premier cas choisi concerne Aurélie, une jeune enseignante accueillant une élève ayant une déficience intellectuelle suivie par une enseignante spécialisée à raison de 6 unités par semaine.

	Verbatim illustratif	Analyse de la réponse pédagogique décrite en rapport aux pôles égalité et diversité
Temps 1	<i>La difficulté que je vois, c'est peut-être par rapport au rythme d'apprentissage. [...] Donc, la difficulté de vraiment adapter ce qu'elle doit faire avec le reste de la classe et qu'il y ait quand même une sorte d'homogénéité, pas que ce soit 2 programmes, 2 choses complètement différentes.</i>	<p>Tension entre la valeur de la diversité (adapter les activités aux capacités et besoins de l'élève) et la valeur d'égalité (permettre à l'élève de participer avec les autres).</p> <p>Le risque de <i>handicapisation</i> en cas d'excès dans le pôle diversité est implicitement thématiqué (individualisation à risque d'exclusion).</p>
Temps 2	<i>Elle a des difficultés, ça ne sert à rien de mettre la pression, il faut différencier parce qu'elle n'a pas le niveau. [...] Maintenant, l'enseignante spécialisée elle m'a enfin envoyé un dossier de math et un dossier de français où quand je sens qu'elle ne va pas pouvoir suivre, elle peut faire ça.</i>	<p>Ce qui relève du pôle diversité est délégué à l'enseignante spécialisée.</p> <p>Le risque de <i>handicapisation</i> au niveau individuel n'est plus thématiqué (individualisation à risque d'exclusion ou sous-estimation des capacités de l'élève par exemple).</p>
Temps 3	<i>Français-math, elle était quand même beaucoup à l'écart. Moi ça me faisait mal au cœur, chaque fois que je commençais les maths ou le français de dire : Vous prenez votre classeur, B. tu prends ton dossier. Ça la stigmatise à chaque fois en lui montrant qu'elle ne peut pas faire... C'est pour ça que je trouve qu'elle serait mieux dans une classe spéciale. Les parents ils ne veulent pas parce qu'elle serait différente si elle va ailleurs, mais moi je trouve plutôt au contraire qu'elle est plus différente là.</i>	<p>En terme de gestion globale de la classe, Aurélie a privilégié le pôle égalité et résolu la question du pôle diversité en le déléguant à l'enseignante spécialisée.</p> <p>Cependant, au final, la situation est mal vécue par l'enseignante car il y a de son point de vue <i>handicapisation</i> de l'élève : l'individualisation est excluante.</p> <p>Le principe d'intégration et la perspective d'une école inclusive sont clairement remis en question par la jeune enseignante au terme de sa première année d'enseignement.</p>

Le deuxième cas choisi dans le cadre de cet article concerne Jacques, un jeune enseignant accueillant un élève dont le diagnostic concernant une forme d'autisme est en cours. Au terme du premier semestre d'enseignement, l'élève obtient trois unités d'appui de la part d'un enseignant spécialisé.

	Verbatim illustratif	Analyse de la réponse pédagogique décrite en rapport aux pôles égalité et diversité
Temps 1	<i>J'ai l'impression de prime abord qu'il y a des choses qu'il faudra faire de manière différente, mais laisser aussi la place à un comportement normal entre guillemets, enfin une pédagogie normale entre guillemets pour que les autres élèves ils aient aussi cet aspect-là, pas qu'il y ait tout qui tourne autour de l'enfant handicapé.</i>	<i>A priori</i> , Jacques veut répondre aux besoins de l'élève qui a des besoins particuliers. Il thématise les conséquences potentielles d'une exagération dans le pôle diversité au niveau collectif (entrave pour les autres élèves si la classe est organisée autour de l'élève à besoins éducatifs particuliers).
Temps 2	<i>Je devrais différencier au niveau du choix des activités : tout ce qui est en groupe ça ne va pas du tout. Donc là, il faudrait différencier, que lui il puisse faire son travail individuellement. Et puis, en même temps, typiquement la méthodologie de math, c'est tout prévu pour faire en groupe. Donc, il faudrait réinventer le truc. Et puis en même temps cela ferait aussi une certaine forme de mise à l'écart. Donc je ne suis pas persuadé que c'est l'idéal non plus.</i>	Jacques exprime une forme de tension entre le pôle égalité (utiliser la méthode de math qui se base sur le socioconstructivisme et permettre à l'élève d'apprendre à travailler avec les autres) et le pôle diversité (ne pas proposer des activités de groupe à l'élève dont les spécificités rendent le travail en groupe difficile). La conscience du risque de <i>handicapisation</i> (individualisation à risque d'exclusion) est présente. Jacques tente une gestion responsable prenant en compte les tensions entre les pôles égalité et diversité.

	Verbatim illustratif	Analyse de la réponse pédagogique décrite en rapport aux pôles égalité et diversité
Temps 3	<i>Je pense qu'il n'y a pas que lui qui m'a demandé beaucoup d'énergie et de temps, mais il en demande énormément, en tout cas proportionnellement plus que les autres, et je suis frustré. [...] Je pense que je peux dire que je me suis débrouillé, que j'ai réussi à faire avec cet élève, mais j'ai moins bien réussi à gérer tous les élèves, alors est-ce que ça en vaut la peine ?</i>	<p>Jacques a finalement privilégié le pôle de la diversité (gestion essentiellement centrée sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers).</p> <p>Il n'est pas satisfait car il aurait souhaité pouvoir mieux gérer la tension entre égalité et diversité au niveau collectif, c'est-à-dire pouvoir répondre aux besoins particuliers des élèves qui en ont sans que cela soit au détriment des élèves ordinaires. Il pense ne pas y être parvenu car il a été seul une grande partie de l'année (il obtient 3 unités hebdomadaires de soutien pour son élève dès le mois de février et n'a pas d'autre appui en classe).</p>

Le troisième cas choisi dans le cadre de cet article concerne Samantha, une jeune enseignante accueillant une élève présentant une dysphasie ainsi que 3 élèves reconnus comme ayant des difficultés d'apprentissage importantes. Une enseignante spécialisée a 8 unités d'appui en lien à ces 4 situations.

	Verbatim illustratif	Analyse de la réponse pédagogique décrite en rapport aux pôles égalité et diversité
Temps 1	<i>Les appuis, en fait on est train de faire un projet. On veut faire des groupes, des ateliers et un des ateliers ils passeront chez elle (l'enseignante spécialisée). Mais il y a du coup tous les enfants qui vont passer chez elle, pour pas qu'il y ait toujours le même groupe d'enfants qui ont des difficultés qui soit chez elle et puis ça coupe vite de la classe.</i>	<p>Le risque de <i>handicapisation</i> (focalisation induisant une stigmatisation) lié à une exagération dans le pôle diversité est conscientisé. En collaboration avec l'enseignante spécialisée, Samantha conçoit un projet de gestion de classe responsable prenant en compte les tensions entre les pôles égalité et diversité.</p>

	Verbatim illustratif	Analyse de la réponse pédagogique décrite en rapport aux pôles égalité et diversité
Temps 2	<i>En général, pour chaque activité, on prévoit l'objectif principal, mais différents chemins pour l'atteindre. Parce qu'il y a quand même beaucoup d'enfants qui ont pas mal de difficultés. Du coup, on fait presque 3 ateliers en un à chaque fois. [...] Mais l'objectif à atteindre c'est le même en fait. Je trouve que de bien atteindre juste ce qui est demandé, moi ça me convient mieux. [...] C'est vrai que j'ai toujours des différences, mais j'essaie de pas seulement les faire avancer (les plus rapides) et qu'ils aient de l'avance sur les autres, mais plutôt d'élargir et qu'on reste quand même toujours tous sur la même longueur d'onde.</i>	Samantha tente de développer une gestion responsable prenant en compte les tensions entre les pôles égalité et diversité, au niveau individuel et collectif. Pour ce faire, elle vise en priorité l'atteinte du socle commun par tous les élèves de sa classe.
Temps 3	<i>Concernant la manière dont j'ai géré l'hétérogénéité des élèves de ma classe, alors je ne suis pas frustrée et je trouve que j'ai pu m'occuper de tout le monde. Après je pense que je peux encore apprendre et que je peux faire mieux aussi.</i>	Grâce à l'organisation du travail mise en place et à la collaboration avec l'enseignante spécialisée, Samantha estime avoir pu gérer les tensions entre égalité et diversité au niveau individuel et collectif.

DISCUSSION

Les jeunes enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche justifient des pratiques très diverses au nom d'un même concept, la différenciation pédagogique. Au-delà du fait que cela questionne leurs conceptions et compréhension dudit concept, un tel constat ramène aux effets potentiellement néfastes que peuvent avoir certaines pratiques dites de différenciation ou de prise en compte de la diversité des élèves, en fonction de la manière dont elles sont mises en œuvre. Crahay et Chapelle (2009) rappellent ainsi comment toute solution institutionnellement créée pour résoudre un problème risque de se transformer en « *une situation de fait qui enferme l'individu dans une filière d'assistance, qui est aussi une filière d'infantilisation, de pathologisation et, in fine, de victimisation* » (p. 22-23). À son tour, Perrenoud (1996) met en garde contre ce qu'il qualifie d' « *effet pervers du pilotage* » : l'élève assisté par un enseignant qui lui permet de repérer et corriger ses erreurs sans lui

permettre de s'approprier réellement l'objet d'apprentissage. À ce propos, Ainscow et Miles (2008) estiment que l'importation en classe ordinaire des pratiques de l'enseignement spécialisé, traditionnellement dirigées vers un élève en particulier, crée « *des formes plus subtiles d'exclusion* » lorsque ces pratiques engendrent un nombre important de relations duales dans un lieu qui se veut au contraire un lieu de groupe. D'autres chercheurs à l'image d'Armstrong (2001) considèrent problématique le fait qu'un spécialiste soit systématiquement « *rattaché* » à l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers, ce qui peut renforcer sa construction identitaire en tant que personne fragile, à part, peu autonome et « *ayant besoin d'aide* » (p. 90). Ces nombreuses mises en garde relèvent d'un phénomène qui ressort fortement de la recherche à la base de cet article : une exagération dans le pôle de la diversité risque d'aboutir à une forme de *handicapisation* de l'élève, souvent non conscientisée de la part des enseignants qui souhaitent agir pour le bien de l'élève.

Les jeunes enseignants qui, à l'image d'Aurélié dont le cas est présenté ci-dessus, tendent à confier la gestion de ce qui relève du pôle diversité à l'enseignant spécialisé rendent alors compte d'une forme de juxtaposition de ce qu'ils qualifient de différenciation à l'organisation scolaire générale. Si cette délégation permet à l'enseignant titulaire de gérer la simultanéité des apprentissages, l'enseignant spécialisé étant au service de l'élève qui en a le plus besoin, le problème se pose dès lors que l'enseignant spécialisé n'est plus là. Sachant par exemple que, dans le cas de la région dans laquelle cette étude a été menée, la limite maximale de soutien octroyé pour un élève correspond actuellement à six unités hebdomadaires, quelle solution l'enseignant trouvera-t-il pour travailler avec cet élève ainsi qu'avec l'ensemble des élèves de sa classe en l'absence de l'enseignant spécialisé ? Du côté des enseignants titulaires, on risque alors fort d'entrer dans des discours invoquant le manque de moyens pour faire de l'intégration dans de bonnes conditions, ainsi que le conclut Aurélié au terme de sa première année d'enseignement.

Les jeunes enseignants qui, à l'image du cas de Samantha présenté ci-dessus, tentent de développer une gestion de la diversité que nous avons qualifiée de responsable tiennent compte de la nécessaire tension entre les pôles égalité et diversité : soucieux de tenir compte de l'ensemble des caractéristiques de leurs élèves, ils réfléchissent globalement à la meilleure manière d'y répondre sans tomber dans une forme de *handicapisation* des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers ou la négligence du reste des élèves, en donnant à tous la possibilité de vivre la dimension collective propre à la classe. Selon Perrenoud (1997), cette manière de penser et mettre en œuvre la différenciation s'inscrit dans des modalités de travail assez souples car cela exige « *une organisation du temps et des activités très proches des méthodes actives et des démarches de projet, un renoncement à proposer toujours « plus du même » aux plus lents, une rupture avec l'idée que la différenciation est soit une micro-orientation optimale, soit une remédiation dans l'après-coup* » (p. 47). Dans le cadre de cette recherche menée auprès de jeunes enseignants, cette manière d'envisager et de mettre en œuvre la gestion de la diversité des élèves semble surtout facilitée par des convictions personnelles partagées avec un enseignant spécialisé ainsi qu'un cadre de travail plus ouvert. Paré et Prud'homme (2014) montrent dans leurs propres études que les

équipes pédagogiques porteuses d'une telle vision exploitent des connaissances issues de la recherche pour développer des stratégies diverses, non monolithiques et faire bénéficier tous les élèves de dispositifs d'accompagnement pédagogique qui s'inscrivent dans des structures souples de fonctionnement. Il s'agit alors de « *travailler ensemble au service de tous les élèves* », selon les propos de Thomazet, Merini, et Gaime (2014) ; la différenciation se réinscrit explicitement dans une vision collective et non en tant que pratique associée à une minorité d'élèves ciblés a priori. Une telle manière de fonctionner permet que les élèves qui présentent certaines difficultés sans bénéficier de mesure d'aide tirent également parti de l'ensemble des ressources disponibles (Armstrong, 2001 ; Jordan, Schwartz et McGhie-Richmond, 2009).

Afin de développer une gestion ou une co-gestion responsable de la diversité des élèves comprenant le ou les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, entre les pôles égalité et diversité, il y a nécessité d'un rapprochement entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé. Selon Benoit (2012), il s'agit de passer « *d'une grammaire professionnelle de type paradigmatique, dans laquelle les déclinaisons de chaque type d'interventions professionnelles se déroulaient parallèlement, à une grammaire de type syntagmatique, où les rôles interagissent en permanence dans un environnement continu, structuré par ses objectifs et non plus par ses frontières* » (p. 66-67). Au cœur des pratiques d'intégration et d'inclusion scolaire se trouve donc bien le sens collectif découlant de la réunion de deux systèmes de fonctionnement et de deux champs de recherche qui se sont construits séparément : l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire (Chatelangat et Pelgrims, 2003 ; Gossot, 2007). Les nouvelles politiques consécutives à une réforme récente du système scolaire en Suisse imposent que ces deux systèmes collaborent selon des modalités qui ne vont pas de soi et ne sont pas clairement définies, engendrant actuellement une phase d'appropriation sur le terrain. Cette association récente contient nécessairement une tension entre une vision *jusqu'au-boutiste* qui impliquerait une fusion des deux systèmes dans une perspective d'inclusion totale et une vision qui conserve les deux systèmes au risque de perpétuer un certain clivage. Dans le premier cas, l'enseignement spécialisé perdrait sa raison d'être, mais on court alors le risque de perdre l'ensemble de ses acquis, de les diluer, voire de ne plus pouvoir répondre correctement aux besoins particuliers des élèves pour lesquels la pédagogie spécialisée a développé un savoir important (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese et Doudin, 2013 ; Gremion *et al.*, 2013). Dans le deuxième cas, le risque existe de demeurer centré sur certains élèves qui se construiront et seront construits comme spéciaux, de travailler avec eux dans une visée de compensation des déficits et de rattrapage de la norme sous peine qu'ils ne rejoignent une classe ou une école spécialisée, de « *pathologiser* » et d'enfermer dans un étiquetage parfois abusif.

Puig (2015) va jusqu'à poser la question suivante : « *Est-il encore nécessaire de former des enseignants spécialistes ?* » (p. 41). Il estime alors que, si de telles formations restent utiles, elles doivent « *s'envisager sur de nouvelles bases et ne plus reposer exclusivement sur des technicités médicopédagogiques cloisonnées par types de déficiences* » (p. 41). La question des gestes génériques et spécifiques, de la légitimité de ceux qui les mettent en œuvre ainsi que la place et le rôle de

chacun est posée. À ce propos, Gilliéron Giroud et Nendaz (2008) ou Thomazet *et al.* (2014) interrogent : quelle légitimité à agir aux frontières du métier de l'autre ? Quelle position pour le spécialisé ? À quel moment et dans quelles conditions le regard extérieur du *spécialisé* permet-il à la différenciation pédagogique de mieux s'opérer ? À quel moment la pédagogie spécialisée doit-elle contribuer au renforcement de la pédagogie générale et à quels moments doit-elle prendre en compte de manière spécifique les besoins d'un élève particulier ? Comment ces différents gestes peuvent-ils s'inscrire ensemble dans le vécu de la classe sans en être dissociés ? Comment négocier ce partenariat et sur quelles bases théoriques faut-il désormais construire la pratique ? Rappelons en effet que, à l'heure actuelle, les mesures d'aide sont toujours majoritairement attribuées à des élèves singuliers en fonction de besoins reconnus et non à un ensemble d'élèves constitué et reconnu d'emblée en tant que groupe ayant des besoins ou caractéristiques divers. Ceci aboutit encore fréquemment à des pratiques de délégation dans le cadre desquelles la différenciation est juxtaposée au contexte ordinaire plutôt qu'à des pratiques de collaboration permettant le partage des technicités, la diffusion des connaissances ainsi que le décroisement des pratiques (Puig, 2015).

CONCLUSION

À partir des résultats d'une recherche qualitative menée auprès de jeunes enseignants confrontés à l'accueil d'un élève ayant des besoins éducatifs particuliers durant leur première année de pratique professionnelle, cet article illustre la nécessaire tension entre les pôles égalité et diversité également thématisée dans le cadre de l'éducation interculturelle (Ogay et Edelmann, 2011). Il montre en quoi la conscientisation de cette tension par l'enseignant aide à soutenir la mise en place d'une différenciation d'abord au service de tous les élèves, dans une perspective inclusive, et ceci même si certaines adaptations spécifiques doivent être mises en place à l'intention d'élèves en particulier. De notre point de vue, cette tension n'est pas suffisamment thématisée, notamment dans les formations à la gestion de la diversité des élèves et les formations à la différenciation pédagogique. À ce propos, Gilliéron Giroud et Nendaz (2008) s'expriment ainsi : « *la nécessité de prendre en compte le contexte particulier de chaque situation, l'encouragement à la mise en place de projets d'établissement, le renforcement de la collaboration entre enseignants spécialisés et de classes ordinaires pourraient donner un nouvel élan à la différenciation pédagogique* » (p. 21). Sans doute, mais nous estimons capital d'ajouter l'importance de conscientiser d'abord la tension entre les valeurs égalité et diversité illustrée dans cet article afin que ce nouvel élan puisse s'inscrire dans une perspective d'inclusion de tous.

À l'heure où les mesures centrées sur l'élève, encore considéré comme porteur de l'inadaptation, restent majoritaires et plus faciles à accepter par les différents acteurs du système scolaire, cette conscientisation apparaît comme un levier indispensable à un travail partagé articulant des réponses individuelles et collectives nécessaires à la gestion de la diversité d'un groupe d'élèves. Pour accompagner ce qui apparaît comme un défi majeur de l'école du XXI^e siècle, la formation doit à notre sens jouer un rôle de premier plan. Tout d'abord, la différenciation étant devenue

un concept imprécis et englobant des pratiques de tous ordres, il semble urgent d'en clarifier le sens avec les acteurs de terrain, sur la base des écrits récents qui réinscrivent clairement le concept de différenciation dans une dimension avant tout collective et non centrée sur des individus considérés comme particuliers. En effet, à l'heure où de nombreux pays s'approprient la rhétorique de l'inclusion, clarifier les concepts et notamment celui de différenciation est une prémisse indispensable pour l'évolution des pratiques au risque d'uniquement substituer le concept d'inclusion à celui d'intégration. Mais au-delà des pratiques enseignantes, la responsabilité des directeurs d'établissements est elle aussi clairement engagée. Rappelons en effet que la plupart des définitions de l'inclusion scolaire s'articulent autour de l'établissement, porteur à la fois des principes qui permettent aux élèves d'être membres à part entière de la communauté éducative et des modes d'organisation pédagogique nécessaires à cet effet.



Références

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next ? *Prospects*, 38, 15-34.

Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, 134, 87-96.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Bank-Mikkelsen, N. (1969). À metropolitan area in Denmark : Copenhagen. In R. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (p. 227-245). Washington : President's Committee on Mental Retardation.

Barthassat, A. (1995). L'intégration des enfants et adolescents handicapés en Romandie. In G. Sturny-Bossart et A.-M. Besse (dir.), *L'école suisse, une école pour tous ?* (p. 29-35). Lucerne : SZH/SPC.

Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? In N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec : Presses de l'université du Québec.

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78.

Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., et Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter - European Journal of Disability Research / Revue européenne de recherche sur le handicap*, 7, 127-134.

Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.

Chatelangat, G., et Pelgrims, G. (2003). *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. Bruxelles : De Boeck.

Crahay, M. (2010). Qualitatif-quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? In L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative dans les recherches en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd.) (p. 33-52). Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Crahay, M. et Chapelle, G. (2009). Pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation. In G. Chapelle et M. Crahay (dir.), *Réussir à apprendre* (p. 11-29). Paris : PUF.

Dunn, L. (1968). Special education for the mildly retarded. Is much of it justifiable ? *Exceptional Children*, 35, 5-22.

Gilliéron Giroud, P. et Nendaz, P. (2008). Cycle élémentaire et intervention spécialisée en suisse romande : articulation et perspectives. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 14, 21-26.

Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Gossot, B. (2007). L'éducation spécialisée expression d'une relation tourmentée entre le secteur médico-social et le milieu scolaire ordinaire. *Contraste, Enfance et Handicap*, 27, 201-216.

Gremion, M., Noël, I., et Ogay, T. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69.

Helwig, P. (1967). *Charakterologie*. Freiburg : Herder.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.

Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.

Lambert, J.-L. (1986). *Enseignement spécial et handicap mental*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.

Maxwell, J. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.

Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? In A. Bentolila (dir.), *L'école : diversités et cohérence* (p. 109-149). Paris : Nathan.

Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel & W. Wolfensberger (ed.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (p. 179-195). Washington : President's Committee on Mental Retardation.

Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers : du sens à la mise en actes*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse. Récupéré de Réro doc : <http://doc.rero.ch/record/232700>

Ogay, T. et Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. In A. Lavanchy, A. Gajardo et F. Dervin (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-72). Paris : L'Harmattan.

OMS. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Genève : OMS.

Paré, M., et Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 31-36.

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF Éditeur.

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.

Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes, Revue pédagogique de la HEP Vaud*, 17, 12-13.

Puig, J. (2015). Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? *Contraste*, 2(42), 41-62.

Schulz von Thun, F. (1997). *Miteinander reden : Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbeck : Rowohlt.

Thomazet, S. (2010). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Trisomie 21*, 21(63), 4-5.

Thomazet, S., Merini, C. et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.